

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



REPRESENTAÇÕES DE LEITURA E INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DO PROGRAMA PROJOVEM URBANO

REPRESENTATIONS OF READING AND INCLUSION OF YOUTH AND ADULTS: ANALYSIS OF THE URBAN PROJOVEM PROGRAM

Raimunda Abou Gebran

Itamar José Bressan

Universidade do Oeste Paulista -UNOESTE

Resumo

O presente artigo faz parte de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as representações de leitura sugeridas no material didático-pedagógico do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano – PJU), verificando vários sentidos a serem atribuídos nos textos e como estes favorecem a formação cidadã. O aporte teórico ancorado em Certeau (1998), Chartier (1990; 1991; 2009), Jodelet (2001) e Moscovici (2003) permitiu-nos visualizar e analisar os sentidos e os discursos que impulsionam as representações de leitura presentes no Manual do Educador e no Guia de Estudo Integrado, bem como ativar as práticas de leitura. A metodologia usada foi a qualitativa-interpretativa e os dados foram obtidos por meio da análise documental do material de apoio pedagógico para os educadores e educandos. As análises revelaram que os textos e atividades trazem temas e discussões com potencial para o desenvolvimento de uma leitura crítica da realidade, embora necessite da mediação do professor para o aprofundamento das reflexões a fim de tornar a aprendizagem mais significativa.

Palavras-chave: Representações. Leitura. Educação de Jovens e Adultos.

Abstract

This article is part of a research that aimed to analyze the reading representations suggested in the didactic-pedagogical material of the National Youth Inclusion Program (Projovem Urbano-PJU), verifying several meanings to be attributed in the texts and how they favor Training. The theoretical contribution anchored in Certeau (1998), Chartier (1990, 1991 and 2009), Jodelet (2001), Moscovici (2003) allowed us to visualize and analyze the meanings and discourses that drive the reading representations present in the Educator's Manual And the Integrated Study Guide, as well as enabling reading practices. The methodology used was qualitative-interpretative and the data were obtained through documentary analysis of the pedagogical support material for educators and students. The analyzes revealed that the texts and activities bring themes and discussions with potential for the development of a critical reading of reality, although it requires the teacher's mediation to deepen the reflections in order to make learning more meaningful.

Keywords: Representations, reading, Youth and Adult Education.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Introdução

Ao analisar os atuais debates sobre leitura e escrita, a partir da chegada das novas tecnologias da informação e da comunicação, encontramos um denso trabalho coletivo de pensamentos que combina a pesquisa e o trabalho compartilhado, que deixa entrever profundas análises sobre as práticas de leitura e envolvem problemas da desigualdade social e cultural na escola moderna, cuja missão inicial foi o ensino da leitura e da escrita. Nós, professores, herdeiros de um mundo textual, sentimo-nos na obrigação de transmiti-lo e partilhá-lo com a geração contemporânea, ainda que se incorporem a esse mundo novas modalidades de leitura e de escrita. Assim, nossas preocupações estão vinculadas à leitura e suas representações, ou seja, às ressonâncias que as trocas culturais promovem nas novas formas de leitura produzidas a partir da inclusão ou não dos suportes tecnológicos; às práticas que resultam desse processo entre o que permanece e o que se renova.

Partindo dessas inquietações, analisamos as representações de leitura do material didático-pedagógico do Programa Projovem Urbano (PJU), pensado para jovens de 18 a 29 anos que não completaram o ensino fundamental. Esta investigação centrou-se, portanto, em visualizar e analisar os sentidos e os discursos que impulsionam as representações de leitura presentes nos materiais dos educadores e educandos.

Buscamos analisar, a partir das representações de leitura contidas no referido material, se estas contribuem para o desenvolvimento de ações que garantam aos jovens a oportunidade de serem sujeitos plenos de direito e se, assim, podem exercer sua cidadania e qual a relevância da leitura para o trânsito sociocultural do público atendido pelo programa (jovens e adultos) para se reconhecerem como sujeitos plurais que participam das novas formas culturais para as quais implica não somente abertura, mas também experimentação.

A investigação acerca da representação da leitura como espaço receptor e



provocador de experiências e reconhecimento, em tempos de profundas trocas culturais, objetiva considerar as vozes, os sentidos e os saberes que transitam dentro e fora da escola. Ela nos leva a alguns questionamentos, tais como: quais buscas e deslocamentos culturais são negados? Quais são desejados e quais são possíveis através da leitura? Desse ponto, partimos em busca de uma investigação e reflexão sobre as representações de leitura do material do Projovem Urbano (2012/2013) e suas interfaces com a troca de saberes.

A metodologia da pesquisa configurou-se como pesquisa qualitativa e os dados foram obtidos por meio da análise documental do material de apoio pedagógico colocado à disposição dos educadores e educandos do Programa ProJovem Urbano (PJU).

Dentro dos limites interpretativos (ou de leitura) do pesquisador, interessado especialmente no trânsito, nos ensaios e na produtividade, que são as representações, que tomam lugar quando se trata de leitura e de leitores, acreditamos que ao identificar as vozes que se expressam em diferentes âmbitos, revela-se alguma crise da leitura, uma vez que analisa as suposições e concepções das quais é portadora.

Fundamentação teórica

Considerando a trajetória dos estudos sobre as representações sociais, acreditamos conveniente trazer ao texto pensamentos que mais nos impactam movidos pelo interesse em contribuir de algum modo com a educação, seja no estado de Mato Grosso, seja no Brasil. Para tanto, buscamos em Serge Moscovici (1981; 2003) e Denise Jodelet (2001) elementos que nos serviram de contraponto para melhor pensar as representações em Pierre Bourdieu (1997) e Roger Chartier (1990) e a análise que sustenta nossa investigação acerca das representações de leitura.

Moscovici (1981, p. 26) afirma que a representação social “é uma modalidade de

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre os indivíduos”. Para o autor, a comunicação entre pessoas ocorre como uma interação e não há que se pensá-la no campo individual e se contrapõe ao tradicional privilégio nos estudos dos processos individuais, apresentando uma concepção mais social das atitudes, considerando os processos mentais que determinam as respostas dos indivíduos e até fenômenos de caráter social. Portanto, busca explicar o comportamento por crenças de origem social e compartilhadas pelos grupos, não por mecanismos de respostas individuais, estabelecendo assim, relações de interação e interdependência entre a estrutura sociocultural e os aspectos mentais. Logo, por meio do conceito de atitude, nota-se a expressão subjetiva das trocas sociais.

Desse modo, a noção de representação social expressa uma forma específica de pensamento social, cuja origem está na vida cotidiana dos sujeitos, ao passo que atribui ao pensamento uma importante função na estruturação da realidade social, para explicar o comportamento do sujeito frente a um conflito, como ele tende a reduzir a dissonância e reorganiza suas atitudes para enfrentá-la.

Moscovici (2003), ao considerar as representações sociais como realidade do senso comum, aponta uma distinção entre os fenômenos ao passo que fundamenta sua fluidez e dinamismo na intensidade e no mito dos processos sociais, das interações comunicativas e do desenvolvimento da ciência.

Para Denise Jodelet (2001), as representações sociais constituem uma formação subjetiva polimorfa e multifacetada, onde os fenômenos da cultura, da ideologia e do pertencimento sócio estrutural deixam sua importância, ao passo que participam de sua construção elementos afetivos, simbólicos, cognitivos e de valor. Em Jodelet (2001), o conceito de representação social designa uma forma de conhecimento específica, o saber do sentido comum, uma forma de pensamento social. Podemos resumir suas principais elaborações nos seguintes aspectos:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



A maneira como aprendemos os acontecimentos da vida diária, as características do nosso meio ambiente, as informações que circulam nele, as pessoas distantes ou próximas do nosso entorno;

Em oposição ao pensamento científico, o conhecimento espontâneo, ingênuo ou de sentido comum;

O conhecimento elaborado e compartilhado socialmente, que construímos através das experiências, informações e modelos de pensamento recebido e transmitido através da tradição. Da educação e da comunidade social;

O conhecimento prático que participa da construção social da realidade comum ao conjunto social e que tenta dominar esse entorno, explicar e compreender as ações e as ideias do nosso universo de vida;

Ao mesmo tempo são produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade externa e de elaboração psicológica e social dessa realidade. Pensamentos constitutivos e constituintes (JODELET, 2001, p. 21).

Jodelet (2001) enriqueceu sua teoria incorporando a ela novos elementos esclarecedores. Para ela, além do já afirmado por Moscovici (1981), as representações sociais são imagens condensadas de um conjunto de significados; são sistemas de referência que permitem interpretar o que nos ocorre e inclusive dar sentido ao inesperado; são categorias para classificar as circunstâncias, os fenômenos e os indivíduos com os quais possuímos algum tipo de relação; são formas de conhecimento social que permitem interpretar a realidade quotidiana; são formas de conhecimento prático que forjam as evidências da nossa realidade consensual. Ela enfatiza ainda que o suporte que veicula as representações são os discursos dos indivíduos e dos grupos, seus comportamentos e suas práticas sociais, aquelas que em sentido amplo e também no particular constituem as representações.

É a partir das experiências empíricas de investigação que se teoriza a complexidade do fenômeno. Segundo Jodelet (2001) os fatos comprovam a teoria, que por sua vez fortalece a própria prática empírica.

Conforme sugerimos, as representações sociais são concebidas como produto intersubjetivo e de caráter substancial que resulta da construção e criação dos atores sociais interatuantes. Para tanto, suas vias de acesso para o conhecimento se encontram

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



no campo da comunicação e da interpretação. Os elementos simbólicos, fundamentalmente verbais ou escritos, repletos de significados e sentidos pessoais são as informações que permitem construir as representações. Estes se transformam em objeto central do trabalho de investigação concreta.

As representações participam na definição da formação dos indivíduos e permitem salvaguardar as especificidades dos grupos. Situam os sujeitos nos grupos e no contexto social, permitindo, concomitantemente, a elaboração das características do grupo e do indivíduo, compatíveis com normas e valores historicamente determinados. Guiam os comportamentos e as práticas, interferindo diretamente na definição e/ou finalidade das situações, determinando, a princípio, as relações pertinentes ao sujeito e permitem selecionar informações e interpretar a realidade conforme sua representação. Elas constituem uma ação sobre a realidade, por permitirem conformar um sistema de antecipações e expectativas; permitem justificar comportamentos e tomadas de posição; explicar condutas ou ações assumidas pelos participantes de uma situação. Podemos dizer que as representações atuam como uma prática teatral, recriando a realidade de modo simbólico.

A experiência acumulada pela humanidade ao longo de sua história assume particularidades em cada contexto socioeconômico concreto, e sob a forma de tradição, de crenças, normas e valores, chega a cada homem como expressão da memória coletiva. A modificação ou transformação nas condições de vida de uma sociedade provoca reelaborações, transformações e trocas sobre os objetos sociais. Assim, quando nos referimos ao contexto sociocultural que determina uma representação, é preciso ter em conta as condições históricas, econômicas e ideológicas nas quais surgem, se desenvolvem e se desdobram o grupo e o objeto de representação que investigamos.

Na mesma linha de análise, Roger Chartier (2009) mobiliza uma reflexão necessária sobre os modos de mediação pedagógica diante das transformações que

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



afetam os modos tradicionais de transmissão de conhecimento em um cenário atravessado pela convivência do manuscrito, do livro e do texto digital. Acredita que a intervenção docente deve conjugar o processamento das demandas sociais, das condições materiais, dos estilos pessoais em uma sala de aula e os problemas cotidianos.

Estabelecer um olhar sociocultural sobre as práticas de leitura não significa apenas incorporar os dados contextuais em que essa prática se produz. Trata-se de colocar em ação estratégias de leitura, nas quais seja possível recuperar a voz do leitor como perspectiva a partir da qual observar o processo de construção de significados dos textos.

Certeau (1998) afirma que os leitores desenvolvem modos de leitura, e neles mostram suas *táticas* particulares de se colocar em contato com a cultura escrita, seus modos de construir significados e de colocar em tensão suas representações e valores sobre a leitura e a escrita. De modo geral, poderíamos dizer que a leitura como prática social supõe a existência das diversas leituras que devem ser reconhecidas e consideradas.

Nossa análise se inicia a partir do que está contido no material do Programa Pró-Jovem Urbano (PJU), pois, a partir das vivências neste programa ao longo dos anos, observamos que os professores, normalmente, consideram como problemas de leitura as dificuldades de compreensão leitora. Sobre esses problemas perguntamos pelos propósitos, pelos saberes implicados, pelas estratégias envolvidas no processo de abordar a leitura no fazer pedagógico do dia a dia.

Análise do material didático do Projovem Urbano (PJU)

Propusemos um olhar mais atento sobre os modos e os processos de distribuição da variedade de saberes e habilidades que hoje embasam o saber de uma boa leitura. Acreditamos que, de forma complementar, a investigação da dimensão cultural e social

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



das práticas de leitura, a partir do material didático do PJU, abre uma reflexão sobre as dimensões do aprendiz em toda sua plenitude, nas quais a análise se estrutura a partir da noção de vivência.

O material tem seus módulos distribuídos em dezoito meses, espaço de tempo no qual os educandos concluem todo o ensino fundamental. Esses 18 (dezoito) meses são divididos em 6 (seis) unidades formativas, sendo cada uma das unidades concluídas em apenas 3 (três) meses de duração. É importante lembrar que a cada edição, os materiais didáticos seguem a regulamentação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) em parceria com o Guia de Avaliação do Livro Didático¹. Esses dois norteadores delimitam as atuações nos materiais didáticos e a sua atualização para garantir ensino de qualidade.

No Guia de Estudo Integrado (Unidade Formativa I) tomemos como exemplo os dois primeiros textos de Língua Portuguesa e as atividades que se seguem sobre eles. Em sua contracapa ele traz a seguinte mensagem:

O Guia de Estudo orienta você para a realização das atividades e dos exercícios de cada componente curricular listado abaixo. Sob a orientação dos educadores, você conhecerá o conteúdo deste material e deverá tirar suas dúvidas SEMPRE que elas surgirem para não acumular questões a serem esclarecidas. Portanto, comece a conversar, refletir e discutir com seus educadores e colegas o tema desta Unidade Formativa (SALGADO; AMARAL, folha de contracapa, 2012, grifos das autoras).

A orientação das autoras sugere aos alunos que tirem suas dúvidas, que não deixem acumular e que comecem a conversar, refletir e discutir com seus educadores e colegas os conteúdos apresentados em cada unidade. Essa indicação, de como utilizar o material, está em sintonia com Chartier (1990, p. 17), que destaca que “as representações são variáveis segundo as disposições dos grupos ou classes sociais; elas

¹ O Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA) distribui livros didáticos para os jovens e adultos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e das redes de ensino da educação básica.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



aspiram à universalidade, mas são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam”, portanto, as efetivações das representações de leitura acontecem nas discussões em conjunto.

Com relação à disciplina Língua Portuguesa, as autoras destacam a importância da retomada do hábito da leitura:

O material de **Língua Portuguesa** propõe um trabalho muito interessante. É possível que muitos jovens estejam fora da escola há muito tempo e tenham perdido o hábito de ler textos de algumas páginas. *É esse o seu caso? Mesmo que não seja e você esteja em dia com a leitura, vale a pena fazer as atividades e até ajudar os colegas que tenham mais dificuldade.* Há muitas atividades que ajudam a recordar as habilidades iniciais de leitura. Vamos trabalhar com textos em verso e prosa e a principal tarefa será identificar informações explícitas no texto. [...]. Não perca, você vai gostar! (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 12, grifo nosso).

As autoras enfatizam aos educandos a importância da retomada da leitura e, levando em conta a heterogeneidade existente no PJU, chamam a atenção para o trabalho colaborativo que deve existir entre os colegas em sala de aula.

A análise dos textos propostos nessa unidade centrou-se na Língua Portuguesa (LP). De início, os alunos são convidados a voltar aos estudos do capítulo anterior – Ciências Humanas – para revisar as habilidades de leitura e escrita, bem como um panorama de como as atividades serão desenvolvidas no decorrer do curso e são apresentadas as proposições para os exercícios de leitura em “Vamos Ler” (Função ideológica); de interpretação de textos em “Releitura”. Também são propostos debates, conversas, troca de ideias em “Vamos Conversar” (Função referencial), bem como a revisão da Língua Portuguesa em “A Língua Que Usamos” (Função instrumental). São apresentadas propostas de produção de textos em “Vamos Escrever” (Função documental), e os alunos podem tirar dúvidas sobre o significado das palavras no glossário.

A preocupação com a leitura é uma constante na formulação do material, pois a



realidade do público do PJU é composta por educandos que não tiveram a oportunidade de fazer a alfabetização dentro da idade adequada e muitas vezes a dificuldade no processo inicial de leitura, voltada para a decodificação de palavras, acaba gerando alguns entraves para a compreensão da mensagem trazida pelos textos. Por essa razão, logo no início das atividades, os educandos são convidados a fazer um estudo da Língua Portuguesa, a partir de temas que fazem parte do seu cotidiano.

O módulo de Língua Portuguesa do Guia de Estudos Integrados (Unidade Formativa I), no material do PJU, é composto por 10 (dez) tópicos, como proposto pelas autoras (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 34) no Manual do Educador (Unidade I), que abordam os seguintes aspectos:

- Exercícios de leitura. Proponha leitura silenciosa, leia em voz alta, peça que algum aluno leia em voz alta.
- Exercícios de interpretação de textos. Converse sobre o texto, proponha que respondam os exercícios. Comente os exercícios e esclareça as respostas corretas justificando com o texto.
- Propostas de debates, conversas, trocas orais de ideias. Aproveite todas as oportunidades de conversar com os alunos para que ampliem seu universo de reflexão e interpretação de textos. Traga novas informações, relacione sempre com a vida e a experiência deles.
- Revisão da Língua Portuguesa. São tópicos de estruturas da língua portuguesa e das convenções ortográficas. Há muitos exercícios que podem servir de modelo para outros organizados por você.
- Propostas de produção de textos de diversos gêneros, com variados objetivos e destinados a leitores diferentes. Você deve ler e comentar os textos produzidos, apresentando sugestões de aperfeiçoamento, além de oferecer uma segunda oportunidade de reescritura e reformulação dos textos.

As quatro funções da leitura: *função referencial*, *função instrumental*, *função ideológica* e *função documental*, citadas por Alain Choppin (2004, p. 553), fazem parte

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



da prática social e sabe-se que as funções devem estar de acordo com “o ambiente sociocultural, a época, os componentes curriculares, os níveis de ensino, os métodos e as formas de utilização”.

Ao analisar o material do Projovem Urbano, verificamos que, no que compete à *função referencial*, que por sua vez se refere ao aspecto curricular ou programático, o material do PJU cumpre com o seu papel, pois delinea de forma fiel a tradução do que se encontra no Manual do Educador – Orientações Gerais, que discorre sobre as três dimensões do Programa Projovem Urbano: Componentes da Base Nacional Comum, Qualificação Profissional e Participação Cidadã, o que por sua vez contempla o que é norteado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Quanto à *função instrumental*, notamos que os exercícios e atividades propostas nos livros de Programa Projovem seguem o pensamento de Choppin (2004, p. 553) quando propõe que se coloquem “em prática métodos de aprendizagem, exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam facilitar a aquisição de conhecimentos, favorecer o desenvolvimento de competências disciplinares ou transversais, habilidades, métodos de análise ou de resolução de problemas”, entre outros. Os livros colaboram para que o educando leia com criticidade e esse é um dos objetivos a serem atingidos pelo PJU. Assim, a forma como os conteúdos são apresentados atraem muito a curiosidade dos educandos para a reflexão sobre o que estão lendo.

Com relação à *função ideológica*, o material traz em seu corpo textos e atividades que são condizentes com o público ao qual se destina. Enquanto propagador da língua e da cultura, ele cumpre seu papel de incentivar os educandos a continuarem seus estudos que foram interrompidos por diversas razões. Os assuntos abordados nas atividades são pertinentes à realidade dos educandos, e estes são elaborados levando em conta a heterogeneidade que normalmente acontece entre eles em relação à idade e ao ano em que precisaram interromper seus estudos.



A *função documental* é observada como a fonte de informação textual e icônica com o objetivo de desenvolver no educando a leitura crítica. Ainda segundo Choppin (2004, p. 553), “essa última não é uma função universal e trata de algo recente na literatura escolar”. O material do PJU cumpre com a função documental ao propor em cada uma das atividades a busca da relação entre o que está proposto nos livros e a vida cotidiana dos educandos. A leitura crítica, como se sabe, não está calcada apenas na leitura de grandes clássicos, mas também na habilidade em estabelecer relações destas obras com a vida cotidiana.

Observamos, a partir das representações de leitura contidas no referido material, como estas contribuem para o desenvolvimento de ações que garantam aos jovens a oportunidade de serem sujeitos plenos de direito e se, assim, podem exercer sua cidadania e qual a relevância da leitura para o trânsito sociocultural do público atendido pelo Programa Projovem Urbano.

Análise dos textos de leitura apresentados no material

Unidade 1

1 Os nomes próprios

O texto 1 aborda o tema Os Nomes Próprios, e para este tema foi selecionado um poema do autor Carlos Drummond de Andrade (1988):

Vamos Ler

Quadrilha

Carlos Drummond de Andrade

João amava Teresa que amava Raimundo

que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili

que não amava ninguém.

João foi pra os Estados Unidos, Teresa para o convento,

Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



*Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
que não tinha entrado na história.²*

Nesse tópico, é esperado que os educandos retomem e reforcem os conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, especialmente quanto à leitura e escrita. É esperado que eles internalizem a noção de nomes próprios e o gênero textual ao qual pertence o texto. Espera-se ainda que eles melhorem as habilidades no uso das palavras. De acordo com Chartier (1991, p. 183), a primeira atividade de leitura (*Releitura: Leia novamente o texto, bem devagar, apreciando as palavras*), a partir do poema acima citado, que está ligado à construção de identidades sociais, enquanto a segunda (*Atividade 1 Responda*) se liga à capacidade do grupo social em promover o reconhecimento do indivíduo a partir da exibição de uma unidade instrumentalizada pela representação.

Releitura

Leia novamente o texto, bem devagar, apreciando as palavras.

Atividade 1

A. Responda:

- a) *Quem amava Tereza?*
- b) *Quem amava Raimundo?*
- c) *Quem amava Maria?*
- d) *Quem amava Joaquim?*

Pelo que podemos notar, as questões propostas ao educando (na página 67, da letra *a* até a letra *d*), levam o aluno a desenvolver raciocínio crítico, pois a partir das discussões feitas, anteriormente, sobre o tema e das relações de afetividade estabelecidas com suas vidas, eles percebem que essas não acontecem de forma linear

² ANDRADE, Carlos Drummond de. *Quadrilha. Poesia e Prosa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



como desejada, mas pode acontecer, considerando a quadrinha que foi lida, de maneira bem diferente.

O texto funciona como o elemento fornecedor das respostas almejado pelo aluno, e assim caberá a ele, a partir das discussões no grupo, encontrar qual seria a resposta mais adequada a cada uma das perguntas apresentadas. Para Chartier (1990, p. 77), “[...] toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro pretende lhe impor”. Nesse contexto, o educando é livre para fazer suas inferências antes de passar para a fase de responder os questionamentos. Caberá a ele concordar ou não com o que é proposto pelo autor da obra.

Na página 68 (sessenta e oito), temos a continuidade da atividade com a mesma propositura da página anterior, de releitura.

- e) *Quem amava Lili?*
- f) *Quem foi para os Estados Unidos?*
- g) *Quem foi para o convento?*
- h) *Quem morreu de desastre?*
- i) *Quem se suicidou?_*

Nessa continuidade das atividades, existe um nível de dificuldade maior que requer mais tempo na reflexão para encontrar as respostas, e também podemos notar que houve a introdução de um sétimo sujeito na quadrinha, o J. Pinto Fernandes que, diferente dos demais, não traz o seu primeiro nome identificado. Essa diferenciação na forma de grafar o último sujeito faz com que o aluno faça uma reflexão de por que ele não tem seu primeiro nome identificado. Configura-se como boa oportunidade para se discutir a questão da identidade a partir dos próprios nomes dos educandos.

A atividade 2A exige que o aluno escolha uma das alternativas dadas pelas autoras sobre o texto. Para tanto é proposto que o aluno escolha uma das alternativas da

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



atividade:

Atividade 2A

- A. A leitura do texto mostra que:
- a) O amor tem uma organização de correspondência lógica.
 - b) É fácil encontrar a pessoa certa para amar.
 - c) Todo amor é correspondido pela pessoa amada.
 - d) O amor correspondido é difícil de encontrar.

Nas alternativas acima, podemos notar que o processo de resolução da atividade propõe ao educando fazer uma análise sobre o assunto abordado, com base no poema lido. As perguntas seguem o roteiro do texto e foram elaboradas com base na vivência do público para o qual este material se destina – jovens com idade superior a 18 anos. Nesse contexto, o tema amor é pertinente, pois ele já faz parte da experiência desses educandos, vivenciado pelo amor: materno, paterno, fraterno, de casais etc., e as respostas que ele busca ficam mais fáceis por essa vivência.

Atividade 2B

B- A expressão “ficou para tia” significa que Maria _____

A atividade 2B propõe ao aluno que ele explique o significado da expressão “ficou para tia”. A propositura inicial da atividade é que ela seja feita depois que se faça uma discussão em sala de aula. A expressão *ficou para tia* está no imaginário popular, o que é identificado como *ditos populares*, e nessa discussão espera-se que os educandos façam relação com outros ditados populares que fazem parte de sua vivência.

O educando deve explicar seu uso a partir da personagem Maria, que é mencionada no texto de Drummond. Significa dizer que já está pressuposto que ele conheça o uso dessa expressão, mas Drummond a publicou em 1988, o que implica observar que ela, a expressão, está em desuso. Assim, o aluno terá que fazer um diálogo

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



com seus colegas e professores para ter condições de chegar à resposta certa.

Nessa atividade, fica claro que a concepção de leitura dos educandos leva em conta que os alunos resolverão a questão com base na experiência que vão adquirir no momento da discussão do tema em sala. O educando, nesse caso, se torna um leitor, num primeiro momento passivo, dos pensamentos das autoras, e, a partir do contato com o texto e suas reflexões, ele se constitui enquanto sujeito, pois conforme Chartier:

As representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas tendentes a impor uma autoridade, uma deferência, e mesmo a legitimar escolhas. Ora, é certo que elas colocam-se no campo da concorrência e da luta. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro ou ao mesmo grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto as lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais (CHARTIER, 1990, p. 17).

Sobre esse assunto, Menegassi assevera que:

O autor é visto como um “ego” que constrói uma representação mental na escrita, no texto, e deseja que seja “captada” pelo leitor da maneira como foi mentalizada, sem modificações. Assim, não cabe ao leitor levar sentidos ao texto, apenas identificando qual o significado pretendido pelo autor (MENEGASSI, 2010, p. 168).

Por muito tempo, o material didático segue o modelo de raciocínio descrito por Menegassi (2010), mas os estudos, especialmente na integração das áreas do conhecimento, que já vivemos, não nos permite mais que continuemos com esse tipo de pensamento. Apesar de o educador ter a liberdade para pesquisar em outras fontes, o material destinado ao Programa Projovem não permite que ele saia da formação proposta por esta, pois terá que seguir o material complementar também proposto pelo mesmo programa.

Atividade 3

Separe as sílabas nos quadrinhos correspondentes:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



a) João d) Raimundo

b) Teresa e) Joaquim

c) Lili

A sílaba

Cada sílaba corresponde a uma emissão de voz.

Essa atividade consiste em que os alunos aprendam a fazer a divisão silábica dos nomes anteriormente utilizados no poema. Espera-se que eles consigam, a partir da prática, observar como acontece a composição dos nomes com a junção das sílabas. A expectativa é que o educando possa, ainda, fazer o reconhecimento de si mesmo enquanto sujeito participante do contexto da aula e também a percepção de sua individualidade. Como as turmas em geral são heterogêneas, esse modelo de atividade oportuniza o resgate da leitura em voz alta sem o cunho de alfabetização da grafia, mas sim da alfabetização dos sons produzidos por cada uma das palavras. Segundo as autoras,

O exercício de separação de sílabas é importante para o domínio das estruturas próprias da escrita. Muitas vezes, na fala, reduzimos a pronúncia, mas na escrita devemos obedecer às convenções. Os alunos devem ir compreendendo aos poucos essas diferenças entre fala e escrita (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 35).

As atividades são propostas aliando o estudo não apenas da forma escrita das palavras grafadas no material, mas, sobretudo, com a prática da oralidade, resgatando atividades lúdicas (jogo da forca).

Após o trabalho com as palavras, a atividade 4 começa a fazer a definição das classes das palavras. O tempo e o modo de cada uma delas requer atenção, pois o domínio da flexão correta das palavras ajuda na compreensão do texto e consequentemente é a ferramenta para melhor compreensão deste.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Atividade 4

Amar: *Naquele tempo, João amava Teresa.*

Transforme os verbos de acordo com o modelo:

Cantar

Naquele tempo, Maria _____ na igreja.

Falar

Naquele tempo, José _____ muito.

Andar

Naquele tempo, Raimundo _____ doente.

Guardar

Naquele tempo, Lili _____ segredo.

Perder

Naquele tempo, J. Pinto Fernandes _____ tempo.

Viajar

Naquele tempo, João _____ muito.

Rezar

Naquele tempo, Teresa _____ muito.

Em geral, o tema futebol atrai a atenção dos mais diferentes gêneros no contexto brasileiro. Sabendo dessa informação, as autoras do material do PJU foram muito felizes ao selecionar um texto do cantor Gabriel O Pensador como proposta para o trabalho com as sílabas. Nessa atividade, elas solicitam do professor que peça aos educandos: “Leia em voz alta o texto de Gabriel O Pensador. Se possível traga o disco para os alunos ouvirem a música. Se eles memorizarem o texto, será mais fácil consolidar as habilidades de leitura pelo reconhecimento do texto decorado”. (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 36).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Unidade 2

2 Trabalhando sílabas

Neste tópico, vamos analisar um texto de música popular. Vamos trabalhar com separação de sílabas.

*Futebol? Futebol não se aprende na escola
No país do futebol o sol nasce para todos, mas só brilha para
Pouco se brilhou pela janela do barraco da favela onde morava
esse garoto chamado Brazuca
Que não tinha nem comida na panela mas fazia embaixadinha na canela
e deixava a galera maluca
Era novo e já diziam que era o novo Pelé
Que fazia o que queria com uma bola no pé
Que cobrava falta bem melhor que o Zico e o Maradona e que
driblava bem melhor que o Mané, pois é
E o Brazuca cresceu, despertando o interesse em empresários e a inveja nos
otários.³*

A letra da música selecionada é bastante rica e traz aos educandos a oportunidade de refletir de forma crítica sobre sua vida. Ao sugerir que o texto seja apresentado a partir da música do cantor, despertará no educando o desejo de pesquisar mais e saber sobre a letra que continua na música e que não aparece no material. Essa é, sem dúvida, uma estratégia muito bem pensada, pois a curiosidade é um ingrediente que sempre fomenta o conhecimento. As autoras solicitam aos educandos, no Guia de Estudos Integrados (Unidade Formativa I), que, a partir do texto proposto, eles “Leiam novamente, em silêncio, bem devagar, apreciando as palavras e interpretando as ideias”. (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 70). As atividades para exploração do texto na página 71 seguem a mesma linha de compreensão textual, como vemos na atividade 5 nos itens A, B, C, D e E abaixo:

³ Disponível em: <http://www.vagalume.com.br/gabriel-pensador/brazuca.html#ixzz3b4VitrFZ>. Acesso em: 23 mai. 2015.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Atividade 5

A. O poeta focaliza principalmente

- A. a dificuldade de jogar futebol.
- B. um personagem bem-sucedido no futebol.
- C. a falta de alimentação na favela.
- D. a falta de oportunidades para a população.

B. De acordo com o poema,

- A. o talento para o futebol se desenvolve na escola.
- B. quem nasce na favela não tem chance de sucesso.
- C. o sol do sucesso brilha para poucos.
- D. jogadores de futebol não têm sucesso.

C. O talento de Brazuca desperta,

- A. desconfiança nos amigos.
- B. competição com outros jogadores.
- C. preocupação na família.
- D. interesse dos empresários.

D. Cite o nome do personagem principal _____.

E. Quais são os jogadores citados no texto? _____

O exercício 6 proposto no Guia de Estudos Integrado (Unidade Formativa I, p. 72), trabalha com a separação de sílabas das palavras:

Atividade 6

- A. futebol
- B. escola
- C. janela
- D. favela

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



E. garoto

F. comida

G. panela

H. Brazuca

I. canela

J. galera

K. maluca

L. Pelé

M. Zico

N. Maradona

A seleção das palavras nessa atividade é composta por substantivos comuns e próprios. Na leitura delas é possível aos educandos perceber a diferença existente, na seleção dessas palavras, e a importância de diferenciar os nomes próprios dos comuns. Apesar de parecer uma atividade simples, ela apresenta a importância de diferenciar o uso de palavras iniciadas com letra minúscula, quando estas são substantivos simples, e grafá-las com letras maiúsculas, quando se referem a nomes próprios, e assim observar a diferenciação de ambas. É relevante lembrar que o público do PJU atende a uma grade parcela de pessoas que ainda estão em processo de alfabetização.

Ainda sobre a música, que versa sobre o tema futebol, os educandos são convidados a escrever “sobre sua experiência com esporte” (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 73) e assim eles têm a oportunidade de praticar a produção escrita. Ainda na fala das autoras “Na **Atividade 7**, pede-se que o aluno relate por escrito sua experiência com o esporte. O texto é um bom diagnóstico do estágio de desenvolvimento do aluno em relação à língua escrita. “Antes de começarem, converse um pouco sobre o tema”. A conversa em sala propicia aos educandos a possibilidade de discutir e refletir sobre a letra da música e estabelecer relação com a prática esportiva que estão vivenciando ou

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



que já vivenciaram.

Análise das atividades da unidade 3

Nas atividades seguintes da sessão 3 (*Apresentação pessoal*), nas palavras das autoras: “Neste tópico, vamos analisar os nomes próprios e a aquisição de documentos”. É possível notar, mais uma vez que a leitura procura provocar reflexões a respeito do nome de cada um dos educandos. Para que as atividades sejam desenvolvidas, as autoras propõem que os dicionários sejam utilizados como suporte para facilitar a compreensão. Nas palavras delas: “Vamos também refletir sobre a ordem alfabética e aprender a consultar dicionários”.

Vamos Ler

*O meu nome é Severino,
não tenho outro de pia.
Como há muitos Severinos,
que é santo de romaria,
deram então de me chamar
Severino de Maria;
como há muitos Severinos
com mães chamadas Maria,
fiquei sendo o da Maria
do finado Zacarias.
Mas isso ainda diz pouco:
há muitos na freguesia,
por causa de um coronel
que se chamou Zacarias
e que foi o mais antigo
senhor desta sesmaria.
Como então dizer quem fala
ora a Vossas Senhorias?
Vejam: é o Severino
da Maria do Zacarias,
lá da serra da Costela,
limites da Paraíba.⁴*

⁴ MELO NETO, João Cabral de. Morte e Vida Severina. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2003.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Ainda complementando a atividade proposta acima, é possível notar que, pela contextualização da obra *Morte e Vida Severina*, feita pelas autoras, o educando é capaz de perceber a riqueza de informações que podem ser exploradas:

Esse texto é o começo de *Morte e Vida Severina*, livro do pernambucano João Cabral de Melo Neto, um dos grandes poetas brasileiros do século XX. Nesse longo poema, ele fala dos nordestinos que têm de abandonar o sertão e ir morar na cidade grande por causa da miséria e da seca. Eles são conhecidos como retirantes. Chico Buarque transformou esse poema em uma peça de teatro, criou músicas para o texto e fez muito sucesso no Brasil e na Europa (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 74).

Ainda sobre essa mesma obra, as autoras lançam um desafio aos alunos que, se aceito, pode desenvolver o potencial de leitura em público, mediada pela utilização do teatro: “Você não gostaria de representar essa peça com os seus colegas? Combine com seus professores”, constituindo-se em uma prática social de leitura.

A atividade 8, que segue, propõe o trabalho da releitura. Essa, assim como aconteceu anteriormente, tem por princípio mostrar ao educando que a leitura silenciosa e introspectiva é tão, ou talvez mais, importante que a leitura em voz alta, pois é nesse ato que a verdadeira reflexão e ao mesmo tempo a apreciação de cada etapa da leitura aparece. É nesse momento que escritor e leitor conversam entre si.

Releitura

Leia novamente, em silêncio, bem devagar, apreciando as palavras e interpretando as ideias.

Atividade 8

- A. *O personagem do texto fala com os leitores ou com a plateia do teatro. Ele*
- a) convida para participarem da encenação.*
 - b) solicita ajuda para viajar.*
 - c) faz uma apresentação pessoal.*
 - d) despede-se da cidade onde vive.*

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



B. O Severino, no trecho acima, quer mostrar ao público que é

- a) uma pessoa que tem um nome muito comum.
- b) um trabalhador esforçado e cuidadoso.
- c) descendente de pessoas muito importantes.
- d) valente, corajoso e não foge da briga.

C. Quando Severino diz que não tem outro nome de pia, quer dizer que

- a) seu nome é o único na família.
- b) no batismo recebeu somente um nome.
- c) sua mãe se chamava Maria. d) seu pai se chamava Zacarias.

Cada uma das proposições da atividade 8 (A, B e C) levam o leitor à reflexão do que foi lido, e somente um retorno ao texto para uma leitura silenciosa e com mais observação conduzirá para as respostas certas de cada uma delas. As autoras também propõem o uso do dicionário como suporte para a compreensão e já apontam, a partir do Dicionário Eletrônico Houaiss, as principais definições para o adjetivo *severo*:

O verbete de dicionário é organizado da seguinte maneira: em primeiro lugar vem a palavra, geralmente no masculino singular (*severo*); em seguida vem a classificação gramatical (no caso – adjetivo), então vêm as acepções, ou seja, os significados possíveis da palavra em ordem de uso, primeiro o mais geral, mais literal, e depois os mais figurados ou sentidos estendidos. Após cada uma das acepções, são colocados exemplos que confirmam o sentido (SALGADO; AMARAL, 2012, p. 75).

Na atividade 9, a partir das definições do adjetivo *severo*, é solicitado do educando uma nova leitura da obra de Melo Neto para responder qual a alternativa correta.

Atividade 9

De acordo com o texto e com o verbete do dicionário colocado acima, é correto dizer que o nome próprio Severino está associado à ideia de

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



- a) suave, delicado, gentil.
- b) inteligente, astuto, esperto.
- c) talentoso, criativo, inventivo.
- d) forte, rigoroso, duro.

Finalmente, na atividade 10, a produção escrita é proposta com base em toda a discussão feita anteriormente para que os educandos tenham confiança para escrever sobre o nome deles e a história que marca a construção da identidade do mesmo.

Atividade 10

- A. *Escreva seu nome* _____
- B. *Ele tem uma história? Você sabe por que sua família deu esse nome a você?* _____

Na propositura dos aspectos abordados acima, nos 10 (dez) tópicos é possível verificar que a leitura é o foco principal em cada um deles e, grosso modo, acontece em grupo e depois das discussões as atividades são feitas individualmente. Essa prática da representação da leitura a partir da discussão em grupo é muito importante. Como afirma Durkheim (1983), a necessidade da interação entre os seres é para que, depois de discutir os assuntos, cada um dos educandos tenha a oportunidade de, no individual, fazer suas concepções críticas e reflexivas sobre o tema lido.

Centramos nossa análise nos dois primeiros tópicos por entender que nesse recorte é possível identificar a pesquisa a que nos propusemos. Importante ainda ressaltar que, no processo de leitura, a estrutura textual, como são apresentados no material do PJU, propicia ao educando ser seletivo e a partir das discussões em grupo, observar os trechos que mais se destacam.

Considerações finais

A decisão pela análise do material didático-pedagógico do Programa Projovem

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Urbano teve, entre outros anseios, compreender melhor o material utilizado enquanto ferramenta que pode contribuir para a garantia das oportunidades aos jovens, no sentido de assegurar que eles sejam sujeitos plenos de direito para que possam exercer sua cidadania.

O nosso estudo identificou, analisou e problematizou como as representações de leitura identificadas no material em questão podem auxiliar na constituição do sujeito crítico-reflexivo, consciente de seu lugar na sociedade em que vive, bem como ser autônomo/autor com os textos que lhes chegam às mãos.

A análise do nosso *corpus*, focado no material de Língua Portuguesa no material do PJU destinado aos educandos de 2012/2013, apontou-nos que as atividades foram bem elaboradas pelas autoras e estão em consonância com as teorias sobre leitura de Chartier (1990). Também constatamos que apenas os textos existentes nos livros não são, por si só, capazes de atender aos anseios dos alunos, é preciso o engajamento do professor para que o trabalho de leitura e interação com o material do PJU de fato aconteça. Também concluímos que o maior desafio para os educadores que trabalham com esse material é a heterogeneidade das pessoas atendidas pelo PJU. Em geral, eles são oriundos de momentos diferentes do processo educacional, que foi interrompido por diversas razões, e que, ao retomarem os estudos, precisam continuar com outros que passaram mais tempo na escola. Por isso, o material deve incentivar os educandos para que se vejam enquanto protagonistas do seu próprio percurso formativo com atividades que os estimulam a pensar, refletir, problematizar acerca da realidade que os cercam, devendo ser potencializados pela mediação do educador.

Avançar nesta reflexão nos dará, certamente, diferentes posições diante da dissociação histórica entre a cultura da vida cotidiana e a cultura escolar; o cotidiano dos alunos e a cultura de leitura na escola.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Referências

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

BOURDIEU, P. **Razões Práticas: sobre a teoria da ação**. São Paulo: Papirus, 1997.

CERTEAU, M. de. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CHARTIER, R. Do livro à leitura. In: _____. **Práticas de Leitura**. Tradução de Cristiane Nascimento. 4. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009, p. 77-104.

_____. **A história cultural: entre práticas e representações**. Tradução de Mari Manuela Galhardo. Lisboa: DIFEL; Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990

_____. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci_arttext>. Acesso em: 10 set. 2014.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa** [online], São Paulo, v. 30, n. 3, set./dez., 2004, p. 549-567.

DURKHEIM, É. **As Regras do Método Sociológico**. Trad. de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Abril Cultural, 2 edição, série “Os Pensadores”, 1983

JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulip. Rio de Janeiro: Eduerj, 2001.

MENEGASSI, R. J. Perguntas de leitura. In: _____. **Leitura e ensino**. Maringá: Eduem, 2010.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em Psicologia Social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. The phenomenon of social representations. In: R. M. Farr; S. Moscovici (Orgs). **Social representations**. Cambridge: Cambridge University Press, 1981, p. 3-69.

SALGADO, M. U. C.; AMARAL, A. L. **Programa Nacional de Inclusão de Jovens –**

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Projovem Urbano. Brasília, 2012. 312p. il. – (Coleção Projovem Urbano)

Sobre os Autores

Raimunda Abou Gebran

Doutor em Educação pela FE/UNICAMP. Docente Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente/São Paulo. *E-mail:* ragebran@hotmail.com

Itamar José Bressan

Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista – Presidente Prudente/São Paulo. Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso e da Secretaria Municipal de Educação de Cuiabá. *E-mail:* itamarbressan@hotmail.com

Recebido em: 28/06/2018

Aceito para publicação em: 07/08/2018